

УДК 372.87  
ББК Щ10,7

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

**Беляева Людмила Александровна,**

доктор философских наук, профессор, кафедра философии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: labelyaeva278@mail.ru

**Чугаева Ирина Григорьевна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра философии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: irinachugaeva555@mail.ru

**ВЫЗОВЫ ИСКУССТВА ПОСТМОДЕРНА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** искусство постмодерна; современная парадигма художественного образования; принципы современного художественного образования; художественная коммуникация; личностная идентичность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются проблемы художественного образования в обществе постмодерна, определяется парадигма современного художественного образования, включающая ряд принципов организации современных практик художественного образования. К таким принципам относятся принцип интерсубъективности художественного образования, нацеливающий на организацию полисубъектной коммуникации в процессе восприятия художественной реальности; принцип ценностно-смысловой направленности художественного образования, предполагающий опору на экзистенциальную укорененность субъекта восприятия искусства, его личностный опыт; принцип диалогичности художественного образования, означающий развитие внутреннего и внешнего диалога в процессе восприятия художественного произведения; принцип рефлексивности, предполагающий развитие способности самопонимания субъекта художественного восприятия, его личностной идентичности; принцип структурности художественного образования, реализуемый в пространстве системно организованных ценностно-смысловых отношений «Я» с миром художественной реальности и со значимыми Другими. Доказывается продуктивность герменевтического подхода в их реализации, на основе которого разработана ценностно-смысловая модель художественной коммуникации, определена ее структура и этапы реализации, включающие эмпатическую настройку, подыгрывание и конструирование смыслов в процессе рефлексии. Раскрыто значение данных принципов для формирования личностной идентичности школьников в процессе художественного образования на уроках мировой художественной культуры.

**Belyaeva Lyudmila Aleksandrovna,**

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg

**Chugaeva Irina Grigorevna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Philosophy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**CHALLENGES OF POSTMODERN ART AND MODERN PRACTICES OF ART EDUCATION**

**KEYWORDS:** the art of postmodern; modern paradigm of art education; principles of modern art education; art communication; personal identity.

**ABSTRACT.** The article deals with the problems of art education in postmodern society. The authors define the paradigm of contemporary art education, consisting of a number of principles of modern practices of art education. They include: the principle of intersubjectivity of art education, targeting the organization of art communication in the perception of artistic reality; the principle of value-meaningful orientation of art education, which involves reliance on existential roots of the subject and its personal experience; the principle of dialogue of art education, meaning the internal and external development dialogue in the process of the art perception; the principle of reflexivity, involving the development of abilities of the subject of artistic perception of self-understanding and its personal identity; the principle structure of arts education, organized systematically in the sphere of value and meaningful relations of «I» with the artistic reality and with significant Others. The authors prove productivity of hermeneutical approach, on the basis of which value-meaningful model of artistic communication is worked out. They defined its structure and implementation steps, including the empathic setting, co-playing and constructing meanings in the process of reflection. The authors disclosed their importance for the formation of personal identity of pupils in the process of art education on the lessons of the world's artistic culture.

В эпоху постмодерна художественное образование, так же как и культура в целом, претерпевает существенные изменения. Они начинают формироваться на основе принципа «от логики тождества к логике различия», согласно которому акцент переносится с универсальных, всеобщих характеристик личности на ее специфические, ин-

дивидуально неповторимые особенности, на черты самобытности и уникальности. Культура перестает свидетельствовать об истине, но начинает свидетельствовать о субъекте. В. И. Грачев, раскрывая особенности развития художественной культуры на современном этапе, делает вывод, что «искусство XX века во многом утрачивает миметическую

функцию, превращаясь зачастую в некий текст, несущий информацию от художника к зрителю, когда важен не сам артефакт, а определенный контекст, в который погружено произведение: «В современном искусстве важен сам художник, его желание увидеть необычное в обычном, отсюда новые формы современного искусства – инсталляции, перформансы, хеппенинги, боди-арт» [6]. А Ю. А. Солодовников отмечает, что «новая эпоха, которую можно назвать эпохой высокой динамики усложнения мира, требует соответствующего изменения отношения человека к миру. Это изменение – нечто большее, чем сдвиг в категориях, оно включает и изменение отношения человека к себе, к своей собственной активности, к своей способности изменять себя для изменения мира, изменять мир для самоизменения» [10, с. 15]. В этой связи следует отметить, что процесс художественного восприятия современного искусства предполагает сотворчество адресата с художником, достройку художественного образа, активизацию жизненного опыта воспринимающего. В данной ситуации восприятие искусства требует от реципиента активной творческой позиции, способности к интерпретации, художественному диалогу.

Все эти процессы бросают вызов художественному образованию, что требует осмысления его современной парадигмы, адекватной особенностям современного искусства.

Безусловно, в восприятии различных видов искусства степень активности реципиента, ее сущностные особенности будут различны. Так, современные жанры искусства, такие как хэппенинг и перформанс, невозможны без непосредственного одновременного участия исполнителя и зрителя, но и в таком древнем виде искусства, как архитектура, постмодернистская культура также находит свое особенное проявление. Пространство архитектуры постмодерна активизирует «интерпретативные усилия» реципиента посредством «двойного кодирования», которое подразумевает «читаемость и узнаваемость архитектурного произведения для любого человека, готовность архитектуры «открыться» как для профессионала, так и для обывателя. В этом – глубокий диалогический потенциал постмодернистской архитектуры, способной к разнообразной, всеохватывающей коммуникации» [14, с. 30]. При этом важнейшими коммуникационными каналами интертекстуального взаимодействия в пространстве архитектуры становятся внешние для архитектуры элементы выразительного языка – метафора и цитата.

Отметим, что диалогические отношения между массовым зрителем и современным искусством отличаются неоднозначностью, часто непониманием, а порой и полным отрицанием. Реципиенту порой трудно проявить сопереживание, получить эстетическое удовольствие, а такое высшее проявление переживания, как катарсис, уходит в прошлое, и неклассическая эстетика отмечает это. Так, Г. Г. Гадамер отмечает, что эстетика долгое время развивалась как философия прекрасного [5]. Такое ее определение является недостаточным, поскольку классическая эстетика характеризует эстетические отношения как «духовную связь субъекта с объектом, основанную на незаинтересованном интересе к последнему и сопровождаемую глубоким наслаждением от общения с ним» [15]. Однако такие отношения, характеризующиеся как «чистое суждение вкуса», «целесообразность без цели», проанализированные И. Кантом, не характеризуют в полной мере процесс восприятия современного искусства. В современных исследованиях отмечается, что искусство «покидает узкую почву производства эстетического наслаждения и выходит в сферу, где совершается человеческое бытие» [12, с. 136]. Так, М. Хайдеггер характеризует искусство не как некий внешний предмет, на который мы могли бы смотреть со стороны, но как область бытия, в которой мы могли бы существовать: «Бытию творения принадлежит восстановление мира» [10]. Бытие, которое властвует в искусстве, должно захватить нас и унести в свое пространство, подарив нам новый бытийный опыт.

Традиционно в процессе восприятия искусства определяют три фазы: предкоммуникативную, коммуникативную и посткоммуникативную (Д. А. Леонтьев, Е. П. Крупник и др.). Д. А. Леонтьев характеризует предкоммуникативную фазу как бессознательную настройку на «волну данного произведения», как ожидание, основанное на эстетическом и художественном идеале личности воспринимающего [9]. Таким образом, первоначальная фаза восприятия искусства определяется как система установок личности, основанных на жизненном и художественном опыте, психологических особенностях.

Мы полагаем, что первоначальным компонентом восприятия искусства постмодерна должна быть *продиктованная интенциональностью субъекта эмпатическая настройка на восприятие*, которую можно охарактеризовать как желание сосредоточиться на художественном объекте, быть сопричастным. Особенностью данной деятельности является определенный на-

строй реципиента на декодирование (расшифровку) художественного текста, на постижение его сущности. Это требует от реципиента желания отыскать скрытый смысл и значение символов, сопоставить с другой реальностью (жизненной, художественной, виртуальной). Можно сказать, что данная позиция представляет собой вполне осознанный волевой акт со стороны воспринимающего произведение искусства, так как требует определенных усилий осуществить творческое прочтение художественного произведения.

Со способностью к эмпатии, характеризующей интенциональность художественного сознания, его направленность на эстетический объект, мы выделяем также *способность к подыгрыванию*. Настрой на подыгрывание необходим, так как связан с сущностной особенностью всей культуры постмодерна, главными функциями которой является не воспитательная и назидательная, как в классической традиции, а игровая и терапевтическая (Х. Ортега-и-Гассет, И. Хассан, Н. Б. Маньковская и др.). Так, постмодернизм характеризуют как философию «игрового очищения и ожидания» [7]. Способность к подыгрыванию включает согласие на коммуникативное действие, продиктованное самодвижением художественного мышления. В данной позиции просматривается герменевтическая сущность игры как модели взаимопонимания, когда происходит «движение навстречу, требующее ответного хода, что соответствует структуре диалога: вопрос – ответ» [2, с. 79]. Особенностью данных диалогических отношений является то, что «ни вопрос, ни ответ не известны заранее, они являются результатом свободного выбора» [2, с. 79]. В связи с этим мы рассматриваем способность к подыгрыванию как необходимое условие наполнения художественной коммуникации позитивным настроением, открытостью, симпатией.

Эмпатическая настройка и подыгрывание способствуют вхождению реципиента в жизненный мир автора. В данной ситуации воспринимающий старается увидеть за изображением мира в художественном тексте образ мира конкретного человека. Такая организация художественно-творческой коммуникации адресанта (автора художественного произведения) и адресата, опосредованная жизнью, смысложизненными ситуациями, сопряжена с анализом воспринимающего своей внутренней сущности в сравнении себя с Другим (автором художественного произведения и его героями). В данной ситуации реципиент занимает *рефлексивную позицию* по отношению к автору и содержанию художественного произ-

ведения, что способствует обнаружению личностного смысла в явлениях культурной жизни в процессе сопоставления себя с автором и героями художественного произведения, а это в свою очередь запускает механизм конструирования смыслов.

Конструирование смыслов со стороны воспринимающего сопряжено с многократным обращением к художественному тексту, когда сознание воспринимающего движется от части к целому и от целого к частям, постоянно углубляясь в процессе неоднократного прочтения художественного произведения (герменевтическое движение). Мы понимаем герменевтическое движение в феноменолого-герменевтической традиции, разработанной М. Хайдеггером и Г. Г. Гадамером, где текст рассматривается как встреча двух сознаний (автора и воспринимающего), детерминированных предрассудками, т. е. заранее сложившимися мнениями. Автор и воспринимающий обращаются друг к другу с целью «договориться о сути дела», они сопричастны общей теме, проблеме. Воспринимающий, осознающий собственные мнения и предрассудки, способен к конструированию смыслов относительно инаковости автора. Отличительной чертой данной способности является многовариантность толкования художественного текста, так как современный художественный текст характеризуется незавершенностью и открытостью.

Обобщая представления о специфике современного искусства и особенностях его восприятия, можно сделать вывод о том, что современные практики художественного образования, чтобы быть адекватными вызовам искусства постмодерна, должны основываться на следующих принципах:

- принцип интерсубъективности художественного образования – нацелен на организацию полисубъектной коммуникации в процессе восприятия художественной реальности;

- принцип ценностно-смысловой направленности художественного образования – предполагает опору на экзистенциальную укорененность субъекта восприятия искусства, его личностный опыт;

- принцип диалогичности художественного образования – направлен на развитие внутреннего и внешнего диалога субъекта восприятия художественного произведения;

- принцип рефлексивности художественного образования – предполагает развитие способности самопонимания субъекта художественного восприятия, его личностной идентичности;

- принцип структурности художественного образования – реализуется в про-

странстве системно организованных ценностно-смысловых отношений «Я» с миром художественной реальности.

Наиболее адекватным для практической реализации данной парадигмы художественного образования является, на наш взгляд, *герменевтический подход*, нацеливающий субъектов художественного образования на понимание себя и других посредством постижения смысла художественного произведения и порождения собственного смысла.

Герменевтический подход позволяет рассматривать художественное образование как целостный интеллектуально-эмоциональный процесс, соединяющий субъективное переживание и понимание в единую смыслообразующую целостность, а художественное произведение – как дискурс, способствующий в процессе коммуникации с авторским смыслом обнаружению личностного смысла в явлениях культурной жизни общества. Герменевтический подход в художественном образовании основывается на признании учащегося субъектом, сопричастным и соотносящим себя с общечеловеческими, общекультурными ценностями, проявляющим открытость культурному наследию и признающим его личностную значимость.

На современном этапе развития общества, характеризующемся непостоянством и изменчивостью жизненных реалий, в условиях аксиологического плюрализма герменевтический подход, реализуя обозначенную выше современную парадигму художественного образования, позволяет посредством организованной с позиций понимающей педагогики *полисубъектной художественной коммуникации* нацеливать учащихся на *самопознание, самопонимание, ценностное самоопределение, т. е. на формирование личностной идентичности*.

На основе синтеза герменевтического и аксиологического подходов была определена *структура художественной коммуникации как системно организованная целостность ценностно-смысловых отношений*: «Я – мир художественной реальности»; «Я – автор художественного произведения»; «Я – для себя»; «Я – для других».

Методика формирования личностной идентичности учащихся посредством педагогически организованной полисубъектной художественной коммуникации была разработана И. Г. Чугаевой и реализована в старших классах средней общеобразовательной школы на уроках мировой художественной культуры, где были задействованы ценностно-эмпатическая, рефлексивная, практико-поведенческая модели понимания, последняя из которых в процессе реализации трансформировалась в креативно-

деятельностную [13]. При этом было определено, что ценностно-эмпатическая модель понимания является ведущей в художественном образовании, так как искусство имеет характерную особенность «увлекать» воспринимающего субъекта, заставляя его двигаться в своем сознании от созерцания формы художественного произведения к ре-конструкции (дотраиванию) художественного образа и последующему его осмыслению. В современных исследованиях «эмпатийное взаимодействие» определяется как важный принцип личностно ориентированного эстетического и художественного образования. Так, Е. Ю. Волчегорская пишет о том, что «степень и глубина эмпатического взаимодействия определяют наиболее оптимальные педагогические решения (проявление доброжелательности, такта, чуткости), что, в конечном счете, усиливает эффективность усвоения учащимися эстетических ценностей» [4, с. 74].

Определение эмоционально-эмпатической стороны взаимодействия как ведущей на первоначальном этапе художественной коммуникации соответствует природе искусства, «задающей» духовную составляющую личности учащегося, способствующей возникновению вопросов, выдвиганию предположений, т. е. помогающей войти в герменевтический круг художественной реальности.

Однако в процессе художественного образования не только востребована ценностно-эмпатическая модель понимания художественного произведения, но и требуется подключение рефлексивной модели понимания художественного текста. Художественная коммуникация дает возможность через ценностно-смысловые отношения «Я – мир художественной реальности» и «Я – автор художественного произведения» организовать рефлекссию особенностей миропонимания, мироощущения автора художественного произведения, своеобразия решения им основной проблемы (темы) в произведении.

Наблюдая за процессом художественного восприятия, мы отмечали, что нередко учащиеся могут открыто заявлять о непонимании художественного произведения, порой выражают раздражение и демонстрируют нежелание дальнейшего продолжения художественного взаимодействия. Возникает так называемый психологический барьер, причины которого могут быть различными.

И. И. Булычев и А. Н. Кирюшин рассматривают проблему отсутствия контакта между участниками коммуникации шире, называя данные барьеры коммуникативными, и причинами их определяют наряду

с психологической несовместимостью также непонимание культурного контекста, ценностного выбора, смысловых установок, различное мироощущение, миропонимание, мировоззрение людей: «Такого рода барьеры порождены объективными социальными причинами, принадлежностью партнеров по коммуникации к различным социальным группам; при их проявлении особенно отчетливо выступает включенность коммуникации в более широкую систему общественных отношений и деятельности. Естественно, что процесс коммуникации осуществляется и при наличии этих барьеров – даже военные противники ведут переговоры. Но вся ситуация коммуникативного акта значительно усложняется благодаря их наличию» [3, с. 100].

Практика художественного образования в школе показывает, что возникновение коммуникативных барьеров говорит не о невозможности коммуникации, а о начале вхождения в художественную коммуникацию. При правильной, методически обоснованной организации художественной коммуникации эти барьеры преодолимы. Понимание учащимся мироощущения, миропонимания автора художественного произведения, обращение к онтологии жизненного мира автора позволяют вызвать заинтересованное отношение к личности автора. Выход в пространство отношений автора с миром способствует углублению восприятия художественного произведения до понимания *смысловой реальности* (Д. А. Леонтьев) [9, с. 440]. В результате художественное произведение становится способом трансляции смыслов, а художественная коммуникация – средством обращения учащегося к миру автора и его героев, понимания культурного контекста художественного произведения, культурных доминант эпохи, своеобразия личности художника, его миропонимания, мироощущения, его индивидуальности. За изображением мира в художественном произведении важно увидеть образ мира конкретного человека и принять по отношению к нему понимающе-диалогическую позицию. Данный вид взаимодействия протекает в форме *внутреннего диалога*, опосредованного экзистенциальным опытом учащегося, активизирующим процессы самопознания и понимания себя в сравнении с Другим (автором и героями художественного произведения).

Рефлексия помогает учащемуся прийти к самопониманию в ценностно-смысловом отношении «Я – для себя». Он пытается «примерить» авторское решение проблемы на себя. Данный процесс сопряжен с оцениванием художественной реальности в категориях «близкое, соответствующее мне»,

«мое» и «не мое» и протекает в виде *внутреннего диалога* с самим собой. В результате учащийся осознает качества собственной личности, черты характера, что повышает уровень самопознания.

Активизации рефлексии способствует также составление диалога с воображаемой личностью автора художественного произведения, так как именно диалог является высшим проявлением коммуникации: «Реальность человеческой коммуникации в том, что диалог – это не утверждение одного мнения в противовес другому или простое сложение мнений. В разговоре они оба преобразуются. Диалог только тогда можно считать состоявшимся, когда вступившие в него уже не могут остановиться на разногласии, с которого их разговор начался» [5, с. 48]. Главным побудительным мотивом по созданию диалога является не составление реплик между собой и автором, а стремление построить коммуникацию (взаимодействие) относительно решения главной проблемы (темы) художественного произведения, желание «доискаться тайны чужой субъектности, чтобы знать, что и как происходит в чужом сознании» [8, с. 218].

В связи с этим на уроках педагогу необходимо создать атмосферу открытости, принятия личного мнения каждого ученика, а ученику – быть ответственным в своих высказываниях. *Взаимопонимание учителя и ученика* – это процесс развертывания человеческого отношения одного человека к другому. Оно осуществляется от имени «Я» и означает участие и со-участие отношение, реализующееся на основе *диалога*, раскрепощающего и развивающего гуманистический потенциал личности учащегося, формирующего идеалы свободы и ответственности, причастности личности ко всему происходящему в мире.

Таким образом, развитие ценностно-смыслового отношения «Я – для себя» направлено на формирование у учащихся умений рефлексии и саморефлексии – через умение формулировать и обосновывать современную актуальную проблему, связную художественному произведению, связывать данную проблему с собой, своим экзистенциальным опытом, самостоятельно выбирать способ решения проблемы.

Дальнейшее развертывание полисубъектной художественной коммуникации предполагает активизацию ценностно-смыслового отношения «Я – для других». Данное ценностно-смысловое отношение позволяет учащемуся осознать свою индивидуальность, своеобразие видения жизни в процессе *внешнего диалога* «учитель – ученик – учащиеся» по поводу обсуждаемых проблем. Данная деятельность носит

ярко выраженный индивидуально-творческий характер и направлена на формирование навыков творческого самовыражения.

Качественными изменениями в ходе взаимодействия в процессе художественной коммуникации считаем получение знания о себе, своей индивидуальности. Учащиеся, привыкшие в процессе образования к стандартному решению задач, сводимому к правильному ответу, начинают понимать великое разнообразие видения мира и способов его переживания человеком. Благодаря образовательной ситуации, сложившейся на уроке, они получают возможность увидеть, что у каждого человека существует собственный неповторимый способ бытия в мире, достойный понимания, начинают с большим интересом относиться к уникальности, индивидуальности собственной личности, своим сверстникам, учителю.

Таким образом, современные практики художественного образования, реализуя его

современную парадигму, адекватную особенностям искусства постмодерна, нацеливают на ценностно-смысловое восприятие искусства посредством художественной коммуникации на основе экзистенциальной укорененности субъекта. Художественная коммуникация как совокупность ценностно-смысловых отношений, активизируя механизмы интенциональности, эмпатии и рефлексии, актуализирует потребность учащихся в поиске ценностно-смысловых оснований собственной личности, углубляет их самопонимание посредством понимания Другого, развивает стремление к творческому самовыражению. При этом художественное произведение обогащается новыми смыслами, продлевая свою художественную жизнь, а учитель приобретает новое знание о личностных особенностях учеников, ученик же получает возможность дальнейшей корректировки своего «Я», формируя личностную идентичность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л. А., Чугаева И. Г. Герменевтический подход как новая парадигма художественно-эстетического образования // Художественное образование: проблемы и перспективы развития : мат-лы междунар. заочн. науч.-практ. конф., г. Екатеринбург, 23-25 дек. 2014 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 6-11.
2. Беляева Л. А., Новикова О. Н. Игра как способ конструирования личностной идентичности // Образование и наука. 2012. № 5. С. 73-82.
3. Булычев И. И., Кирюшин А. Н. О базисных логико-философских константах теории коммуникации // Философия и общество. 2011. № 4. С. 97-116.
4. Волчегорская Е. Ю. Принципы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников // Философия — детям. Интеллект и творчество : мат-лы Пятой Междунар. науч.-практ. конф. (6—8 нояб. 2012). М., 2012.
5. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного. М. : Искусство, 1991.
6. Грачев В. И. Феномен социокультурной коммуникации в современной художественной культуре (информационно-аксиологический анализ) : автореф. дис. ... д-ра культурологии. СПб., 2008.
7. Дианова В. М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность. СПб. : Петрополис, 1999.
8. Каган М. С. Искусство общения: проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988.
9. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003.
10. Солодовников, Ю. А. Методическое пособие к учебнику-хрестоматии «Человек в мировой художественной культуре» : 9 кл. М. : Просвещение, 2002.
11. Хайдеггер М. Исток художественного творения. М. : Академический проект, 2008.
12. Черняк Н. А. Онтология понимания. Омск : Омск. гос. ун-т, 2011.
13. Чугаева, И. Г. Художественная коммуникация как средство формирования личностной идентичности старшеклассников на уроках МХК // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 179-183.
14. Шуб М. Л. Культура постмодернизма в пространстве архитектуры : дис. ... канд. культурологии. Челябинск, 2007.
15. Эстетическое отношение. URL: [http://aesthetics.academic.ru/329/ОТНОШЕНИЕ\\_ЭСТЕТИЧЕСКОЕ](http://aesthetics.academic.ru/329/ОТНОШЕНИЕ_ЭСТЕТИЧЕСКОЕ).

#### REFERENCES

1. Belyaeva L. A., Chugaeva I. G. Germeneyvticheskiy podkhod kak novaya paradigma khudozhestvenno-esteticheskogo obrazovaniya // Khudozhestvennoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya : mat-ly mezhdunar. zaochn. nauch.-prakt. konf., g. Ekaterinburg, 23-25 dek. 2014 g. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014. S. 6-11.
2. Belyaeva L. A., Novikova O. N. Igra kak sposob konstruirovaniya lichnostnoy identichnosti // Obrazovanie i nauka. 2012. № 5. S. 73-82.
3. Bulychov I. I., Kiryushin A. N. O bazisnykh logiko-filosofskikh konstantakh teorii kommunikatsii // Filosofiya i obshchestvo. 2011. № 4. S. 97-116.
4. Volchegorskaya E. Yu. Printsipy lichnostno orientirovannogo esteticheskogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov // Filosofiya — detyam. Intellect i tvorchestvo : mat-ly Pyatoy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (6—8 noyab. 2012). M., 2012.
5. Gadamer G. G. Aktual'nost' prekrasnogo. M. : Iskustvo, 1991.

6. Grachev V. I. Fenomen sotsiokul'turnoy kommunikatsii v sovremennoy khudozhestvennoy kul'ture (informatsionno-aksiologicheskiy analiz) : avtoref. dis. ... d-ra kul'turologii. SPb., 2008.
7. Dianova V. M. Postmodernistskaya filosofiya iskusstva: istoki i sovremennost'. SPb. : Petropolis, 1999.
8. Kagan M. S. Iskusstvo obshcheniya: problema mezhsob"ektnykh otnosheniy. M. : Politizdat, 1988.
9. Leont'ev, D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti. M. : Smysl, 2003.
10. Solodovnikov, Yu. A. Metodicheskoe posobie k uchebniku-khrestomatii «Chelovek v mirovoy khudozhestvennoy kul'ture» : 9 kl. M. : Prosveshchenie, 2002.
11. Khaydegger M. Istok khudozhestvennogo tvoreniya. M. : Akademicheskii proekt, 2008.
12. Chernyak N. A. Ontologiya ponimaniya. Omsk : Omsk. gos. un-t, 2011.
13. Chugaeva, I. G. Khudozhestvennaya kommunikatsiya kak sredstvo formirovaniya lichnostnoy identichnosti starsheklassnikov na urokakh MKhK // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 3. S. 179-183.
14. Shub M. L. Kul'tura postmodernizma v prostranstve arkhitektury : dis. ... kand. kul'turologii. Chelyabinsk, 2007.
15. Esteticheskoe otnoshenie. URL: [http://aesthetics.academic.ru/329/OTNOSHENIE\\_ESTETICHESKOE](http://aesthetics.academic.ru/329/OTNOSHENIE_ESTETICHESKOE).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. Ф. Яфальян.